

## ARTE Y NARRACIÓN. UNA MIRADA SOBRE LAS HISTORIETAS INFANTILES

Blas Segovia Aguilar<sup>1</sup>  
Universidad de Córdoba

### RESUMEN

La realización de historietas por parte del niño es una actividad que posee unos innegables valores educativos y didácticos. Sin duda, posee un alto grado motivador derivado de su rasgo esencial: la narración mediante un lenguaje en el que se integran los dibujos y las palabras.

En el presente artículo se analizan aspectos que influyen en la capacidad del niño para elaborar historietas: el adecuado desarrollo de la expresión gráfica, el conocimiento del lenguaje del cómic y la habilidad para la creación de una estructura espacio-temporal como eje vertebrador de la narración. Por último, apuntamos la importancia del aprendizaje de los lenguajes integrados como un elemento más de los nuevos procesos de alfabetización.

**Palabras clave:** Arte infantil, lenguaje del cómic, construcción del espacio y del tiempo de la historieta, alfabetización total.

### ABSTRACT

The process of making up stories by children is an activity with undeniable educational and didactic significance. Without a doubt, it is a highly motivating factor due to its most remarkable characteristic: narrations involve a language in which pictures and words are integrated.

In this paper, these aspects shaping the child's capacity to elaborate stories are analysed: the appropriate development of graphic expression, knowledge of the specific language of comics, and the ability to create a time-space framework which provides structuring to the narration. Finally, we emphasise the importance of learning integrated languages as an additional tool to help the new processes of alphabetisation.

<sup>1</sup> BLAS SEGOVIAAGUILAR. Licenciado en Psicopedagogía y Maestro en el CEIP Tirso de Molina (Córdoba). Especialista en Medios de Comunicación y Educación. Perteneció al movimiento de renovación pedagógica ALARIFE de Córdoba.

Correo electrónico: bsegovia@arrakis.es Teléfonos de contacto: 617273715- 957295502.

**Key words:** Children's art, the language of comics, elaboration of space and time within the story, complete alphabetisation.

## 1. PRESENTACIÓN

Alo largo de mi experiencia docente en la Escuela Primaria siempre he prestado una especial atención a la *Educación con los Medios Audiovisuales y de Comunicación*, entendiendo que la educación básica, en la actualidad, no puede dejar de lado el importantísimo papel que desempeñan en nuestra vida los mensajes que incorporan la imagen y que están presentes en los más importantes medios de comunicación como son la televisión, la prensa o internet. Al mismo tiempo, participo del convencimiento de que los lenguajes son herramientas que median entre el individuo y la cultura (Vygotski, 1995), de ahí que uno de los fines prioritarios de la educación deba ser la alfabetización de las personas. En la situación actual, este importante concepto ha de ser ampliado de forma que incluya aspectos relacionados con las nuevas prácticas comunicativas que se producen con las denominadas *tecnologías de la información y comunicación* (TIC), ya que éstas producen sus mensajes con lenguajes en los que se integran imágenes, palabras y sonidos.

La historieta es uno de los textos más cercanos a los niños y niñas debido a que sus elementos constitutivos están próximos a la experiencia infantil. Desde edades tempranas, el niño se ejercita en el lenguaje gráfico y, en los primeros años de escolaridad, comienza su alfabetización con la lecto-escritura. Por eso, la historieta siempre ha resultado ser un medio expresivo que motiva especialmente a los escolares tanto en su lectura como en su producción.

En el presente artículo desarrollo algunas ideas relacionadas con la manera en que los niños comprenden y se expresan utilizando un *lenguaje* que integra las imágenes y las palabras para producir narraciones. La historieta tiene en común con otros medios narrativos la necesaria articulación del tiempo y el espacio para, mediante una determinada operación demontaje, construir la esencia del discurso narrativo. Pero la capacidad para entender y plasmar el tiempo y el espacio está necesariamente vinculada a procesos psicológicos relacionados con la evolución de las personas, por lo que la práctica educativa debe tener especial cuidado en su desarrollo.

## 2. INTRODUCCIÓN

La mayoría de los niños, en edades tempranas, dibujan con la misma facilidad con que hablan. El dibujo infantil es, sobre todo, una manera de expresión en la que el niño despliega un interesante sistema de simbolización que va evolucionando desde la más absoluta subjetividad hasta que, progresivamente, adquiere y comparte modos de representación de esa realidad en la que se funden personas,

objetos y sentimientos. Los progresos que hace en el ámbito de la percepción, del desarrollo motriz y de la socialización convergen para que la expresión gráfica del niño evolucione, haciéndose cada vez más compleja y sofisticada. El estudio del lenguaje gráfico en la infancia ha sido uno de los campos de estudio que más han atraído la atención de psicólogos y pedagogos, que han abordado el tema desde los más variados enfoques. Sirven de ejemplo los trabajos de Luquet (1978) y Lowenfeld y Brittain (1972) desde el enfoque *evolutivo*; Matthews (2002) y Sáinz (2003) desde el *semiótico*; Arnheim (1983) y Kellogg (1979) desde el *estructural*.

A pesar de la enorme importancia del dibujo, cuando vemos a un niño elaborando una historieta nos resulta evidente que, además de expresarse gráficamente, está desplegando unas estrategias cognitivas que atienden a otros fines diferentes a la pura expresión gráfica. Observamos que en la ejecución del trabajo sigue una secuencia determinada que suele iniciarse con la plasmación del título para, a continuación, elaborar la primera viñeta. Cuando la ha terminado, continúa la realización del resto de las viñetas manteniendo un orden secuencial establecido, y que, en raras, ocasiones es alterado. Aunque en la historieta no aparezcan textos escritos, es evidente que gran parte de sus esfuerzos han ido destinados a la creación de una secuencia temporal de los hechos que sustenta la esencia de la narración. A veces, ocurre que las elipsis creadas son tan importantes y son tan escasos los textos que al lector le resulta difícil hacer una interpretación adecuada de la historia, aunque esto no quiere decir que el pequeño autor no haya elaborado mentalmente la secuencia en su totalidad.

La especificidad de las historietas infantiles radica en que no aparecen como un proceso espontáneo derivado de la creatividad infantil, sino como resultado de diversos aprendizajes que forman parte de procesos mentales en los que se conjugan habilidades gráficas y lingüísticas. Todo ello con una finalidad: la narración de un suceso. Los dibujos realizados dejan, pues, de ser trabajos independientes y tienen que ajustarse al trazado de la temporalidad del relato, dando constancia de momentos que son considerados por el autor como significativos y son organizados en base a la secuencialidad. Cada uno de estos momentos, representados en las viñetas, requiere de la creación de un espacio, de una escena, en la que discurren los personajes de la historia; pero, además, ha de incorporar palabras, elementos que pertenecen al código léxico. Éste se rige por normas diferentes a la información icónica complementándola con un repertorio de estructuras textuales que desempeñan variadas funciones en el seno del relato.

Como vemos, nos estamos enfrentando a un ejercicio creativo y expresivo de una gran riqueza y complejidad, que ha de ser convenientemente tratado por el profesorado para que pueda ser algo más que una actividad escolar anecdótica, pasando así a formar parte de los necesarios procesos de *alfabetización múltiple* en la educación actual.



### 3. HISTORIETAS INFANTILES Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA

El dibujo y la expresión artística son actividades inherentes a la infancia, en la misma medida en que podemos considerar el juego. De hecho, nos resulta habitual proponer a niños y niñas la realización de dibujos como si de una actividad lúdica se tratara; y lo cierto es que no vamos descaminados, pues la actividad gráfica, que se desarrolla desde los primeros años de la vida del niño, es percibida como una necesidad por parte de éste, convirtiéndose en una prolongación de su incipiente yo. El niño dibuja por necesidad y, a través de sus producciones, representa su estado de ánimo, sus pensamientos o manifiesta su manera de percibir la realidad que le rodea y, por tanto, a las personas y ambientes en los que se desenvuelve.

También podemos considerar la expresión gráfica del niño como un instrumento a través del cual se apropia del entorno que le rodea. Desde muy pequeño, mientras dibuja o cuando ha terminado su obra, acostumbra a adjudicar diversos significados a lo que ha representado. Por ejemplo, es usual que mientras dibuja, a los tres años, incipientes formas que se construyen en base a garabatos y líneas de diversos tipos, exprese oralmente los significados que va atribuyendo a los grafismos: "es mamá que va con el coche grande y voy a comprar...". Widlöcher (1992:7) comenta que "observar al niño dibujar, escuchar sus comentarios, nos permite penetrar en todo un campo de conexiones asociativas, semánticas y afectivas, que el simple diálogo raramente da ocasión de aprehender". En el dibujo infantil podemos encontrar una variada trama en la que se mezclan de manera indisoluble las capacidades motrices y perceptivas, el mundo de los sentimientos y emociones y las imágenes mentales que se derivan de su capacidad de simbolización. Por ello, cuando intentamos interpretar esta compleja actividad psíquica no debemos contentarnos con el resultado de la misma, que se materializa en el dibujo, sino que debemos contemplarlo teniendo en cuenta, como sugiere Matthews (2002) el proceso mediante el cual se ha elaborado. Vemos, pues, que en el dibujo infantil tan importante es el resultado como el proceso de creación, ya que, durante el mismo, el autor dispone y se expone ante nosotros con una serie de estrategias y comportamientos que son reflejo de esta actividad psíquica a la que antes aludíamos, comparables con el juego.

Como queda demostrado en los abundantes estudios que se han realizado sobre el dibujo infantil (Cambier, 1992; Luquet, 1978; Lowenfeld y Brittain, 1972; Sáinz, 2003), esta capacidad está relacionada con el desarrollo madurativo de la persona, estando sujeta a una evolución que establece un gran paralelismo con las etapas evolutivas que se han descrito desde la psicología genética, fundamentalmente con los estadios establecidos por Jean Piaget. Los primeros momentos se inician con la etapa del garabateo, en torno a los dos años. A ésta, le suceden la etapa del comienzo de la figuración, en torno a los cuatro años; la del uso de los esquemas a los seis o siete años; la del comienzo del realismo al final de la infancia; y, por último, la etapa del realismo visual, al inicio de la adolescencia, en torno a los doce o trece años. Durante este proceso, la expresión gráfica del niño evoluciona y va adquiriendo diferentes grados de complejidad: desde el punto de vista formal, en la

representación de la figura humana, el espacio o el uso del color y, desde el punto de vista del contenido, con los temas abordados en las composiciones que se van impregnando de las vivencias asimiladas en su experiencia social.

Por otra parte, no debemos olvidar que el desarrollo del lenguaje gráfico del niño se va construyendo progresivamente y va asimilando una compleja simbología que lo dota de una cualidad semántica común a otros lenguajes; aunque el plástico se caracteriza por la peculiaridad de que sus signos presentan una gran autonomía derivada del alto grado de subjetivismo del estilo gráfico. Sin embargo, a medida que se adentra en los procesos de culturización, va interactuando con un universo semiótico en el que existe una importante presencia de los lenguajes icónicos presentes en los medios de comunicación, en el entorno familiar y en el escolar. Desde muy pequeño el niño tiene contacto con los grafismos que aparecen en los libros que le ofrecen sus padres, las imágenes de las ilustraciones de las revistas o cómics y las que aparecen a través de la pantalla de la televisión en las series de animación. Esta relación con las imágenes desde edad temprana es equiparable a la que mantiene con el lenguaje oral y, más tarde, con la escritura; al mismo tiempo, va protagonizando unas prácticas comunicativas propias de su entorno cultural.

Los dibujos infantiles podemos considerarlos "por un lado, como *expresiones plásticas* personales, en las que la creatividad, el juego lúdico, las destrezas o la plasmación de formas gratificantes son componentes básicos para entender estas facetas; y por otro, como un *lenguaje icónico*, compuesto de unos signos visuales que el autor utiliza para *narrar*, de manera consciente o no consciente, aquello que desea transmitir visualmente" (Sáinz, 2003:30)

Sin embargo, la realización de las historietas aparece habitualmente en el contexto escolar y está relacionado con la adquisición de instrumentos culturales, fundamentalmente la escritura y el trabajo sistemático con los textos narrativos, en especial los cuentos. Desde los primeros años de la escolaridad, una de las actividades que más esfuerzo requieren es la destinada a la consecución de competencias básicas para el dominio de la lectura y escritura. Aprender a leer y a escribir se convierte en la gran conquista de estos primeros años escolares, en los que niños y niñas toman contacto de forma sistemática y organizada con los diferentes formatos textuales. Este contacto con textos narrativos, como son los cuentos populares, favorece el desarrollo de procesos mentales que organizan la narración, es decir, el pensamiento narrativo (Bruner, 2006) encargado de proporcionar los modelos de estructuración temporal de los hechos narrados o el reconocimiento de los roles de los personajes que intervienen en la narración. Estas narraciones, en la mayoría de los casos, van acompañadas por ilustraciones de los momentos más destacables de la trama y suelen desembocar en actividades en las que el niño expresa, mediante dibujos, las imágenes mentales que ha construido a raíz del relato que ha escuchado o que se está inventando.

A través de este tipo de actividad empieza a relacionar, de manera sencilla, dos lenguajes diferentes: el lenguaje oral, procedente de la narración escuchada o leída, y el lenguaje gráfico, mediante el que representa la historia. Casi de forma automá-

tica, el pequeño dibujante, incorpora en sus dibujos palabras, que se corresponden con lo que dicen los personajes. De ahí que la realización de cómics sea una consecuencia más de la simbiosis de dos tipos de signos de enorme importancia que forman parte de su cultura en los primeros años de la escolaridad: el lenguaje gráfico, mediante el cual se expresa desde los primeros años de su vida —junto con el juego y la palabra— y el texto escrito, que aparece como un requerimiento social de culturización.

Conviene tener en cuenta que las historietas infantiles van evolucionando en función de las capacidades gráficas, lingüísticas y narrativas que el niño adquiere a lo largo de la escolaridad.



*El dragón de fuego. Lorena*

Durante los primeros cursos de la Educación Primaria, en los que se inicia la etapa esquemática, el niño puede representar en series de viñetas la secuencia temporal de una narración que ha escuchado o eventos personales, que suele com-



pletar incorporando textos escritos a los personajes. Estos textos no obedecen a las normas gramaticales propias del lenguaje del cómic, aunque aparecen ya con algunas convenciones como son el uso de los globos. Más tarde, durante la etapa del comienzo del realismo, que aparece sobre los diez años, se desarrolla de forma llamativa la capacidad del escolar para la elaboración de historietas. El grafismo ha evolucionado de forma importante incorporando la representación del escenario y los detalles que rodean a los personajes, mientras que los protagonistas se organizan en la viñeta manteniendo una cierta armonía, relacionándose entre ellos. El uso del color se hace algo más realista. Pero el gran avance se realiza en la representación de la figura humana, que va ganando en variedad, dentro de los esquemas que dominan su ejecución. Incluso al final de esta etapa, cercanos a los doce años, se aprecian representaciones en las cuales se fracciona la figura humana utilizando diversas escalas de planos para la representación de los personajes.

Paralelamente, el niño ha incorporado una serie de destrezas que favorecen la presencia de textos en la viñeta: es capaz de representar mediante los globos mensajes de texto que pertenecen a los diálogos de los personajes; los monólogos, que caracterizaban sus producciones anteriores, se convierten en conversaciones entre dos personajes; y, si ha trabajado durante estos años el lenguaje del cómic, es normal que incluya con coherencia las intervenciones del narrador, los diferentes modelos dialogales entre los personajes y las convenciones propias de este código, como, por ejemplo, las onomatopeyas, los ideogramas o las líneas cinéticas.

#### 4. LA VIÑETA COMO MOMENTO Y ESPACIO NARRATIVO

Es imposible entender la historieta sin su componente narrativa; incluso, en casos extremos en los que el autor representa la acción a través de una sola macroviñeta, podemos detectar fácilmente esa dimensión en la que se suceden momentos del relato. En la mayoría de las historietas aparece una sucesión de viñetas, en la que cada una antecede y sucede a otra. Esta estructura, al igual que ocurre en otros medios de expresión que utilizan la imagen, como la fotonovela o el cine, implica el funcionamiento de un código de carácter secuencial constituido por la interacción de los signos icónicos con los verbales, ambos regidos por unas determinadas normas o convenciones. Por ello, la riqueza del cómic como medio expresivo reside precisamente en la multiplicidad de relaciones que se establecen entre uno y otro código. El lugar predominante en este sistema narrativo lo ocupa la viñeta, a la que muchos autores califican como la unidad mínima de significación del lenguaje del cómic, por lo que podemos definirla como "la representación, mediante la imagen, de un espacio y un tiempo de la acción narrada." (Acevedo 1984: 71).

Cuando decimos que el cómic es un relato predominantemente narrativo, estamos asumiendo que se estructura en torno a una línea temporal que establece un eje de diacronía, en el que se suceden una serie de acciones que quedan representadas en las sucesivas viñetas; de ahí que la viñeta se comporte como una unidad

que narra y muestra lo que hubiera podido suceder en un momento, en "un presente inmovilizado". Pero, este momento se relaciona con otros que le anteceden y que representan momentos anteriores a él en la estructura temporal. Podemos asegurar, desde este punto de vista, que la viñeta es una de las convenciones prioritarias del lenguaje del cómic.

Sus características principales, desde el punto de vista formal, son el tipo de línea que adquiere el contorno, la forma geométrica de la viñeta y el tamaño que ocupa respecto a la página. Normalmente, el contorno de la viñeta es una línea continuada; pero, en algunos casos, el contorno puede variar, componiéndose por una línea discontinua o un perigrama en forma de nube. En cuanto a la forma geométrica, la más utilizada es la de formato rectangular, que se articula en tiras para componer una página con un número determinado de ellas. Sin embargo, algunos dibujantes gustan de utilizar formas geométricas diversas, como pueden ser las cuadradas, trapezoidales o circulares, en función de una determinada corriente estética o para crear un determinado ritmo narrativo, acelerando o ralentizando la acción.

El tamaño de la viñeta respecto a la página también es un constituyente que, la mayoría de las veces, se encuentra vinculado al estilo narrativo de cada autor o género. Por ejemplo, el dibujante francés Moebius gusta de utilizar este recurso para adjetivar icónicamente la composición, por lo que en su obra incorpora viñetas que a veces ocupan toda la página para introducir la narración, o incluye varias viñetas dentro de una macroviñeta para crear la sensación de un montaje en paralelo de dos acciones que ocurren al mismo tiempo en escenarios diferentes. Sin embargo, otros autores, como por ejemplo Hergé en las aventuras de Tintín, suelen utilizar un estilo más clásico, en el que predomina una composición en base a tres o cuatro tiras por página, incluyendo tres viñetas cuadrangulares en cada una.

La historieta es un relato secuenciado, y el desarrollo temporal del mismo viene determinado principalmente por la secuenciación de la trama narrativa a partir del montaje, entendido como la yuxtaposición y ordenación que el dibujante hace de las viñetas, aspecto que abordaremos más adelante. Pero además, la viñeta ejerce un importante papel en la construcción de la temporalidad del relato. Ello es debido a que en su contenido existe una doble dimensión: la viñeta nos muestra una imagen que se corresponde con un instante, al tiempo que nos narra, pues los textos incorporados introducen marcas temporales que organizan la trama narrativa. Una viñeta en la que sólo están representadas unas figuras, nos remite a un instante; podríamos compararlo con el efecto que produce una fotografía, por tanto, tiene limitada su temporalidad a su propia instantaneidad. Pero en la viñeta, normalmente, aparecen textos escritos de diferente tipo (cartelas, cartuchos, globos) que pueden actuar como organizadores de la narración. Imaginemos que, en la imagen anteriormente descrita, incorporamos una cartela, en la parte superior, en la que dice: *"más tarde en el país de los galos..."*. La introducción de este texto en la viñeta modifica de forma importante la temporalidad, pues se constituye como una marca espacio-temporal en el relato.

Vemos que el texto indica un cambio de secuencia respecto a la viñeta anterior,



nos informa de que ha transcurrido un periodo de tiempo y además que hemos cambiado de escenario. Pero si, además, comprobamos que aparecen otros textos en forma de globos en los que podemos ver cómo un personaje dice "voy a coger muérdago al bosque...", y otro le contesta "¿quieres que te acompañe druida?", inmediatamente incorporamos un nuevo aspecto en la dimensión temporal de la viñeta, pues el orden de la lectura de los globos, así como el tiempo que el lector necesita para su comprensión, establece un *tempo* que podríamos denominar escénico. Lo que en un principio era un instante se ha convertido, entonces, en una escena de mayor duración.



Por tanto, la viñeta participa en la construcción de la temporalidad de la historieta en función del tipo de textos que incluye y de la cantidad de los mismos. Una viñeta con el dibujo de un personaje se diferencia de otra en la que encontramos a varios personajes dialogando, introducidos por una cartela, en el tiempo representado por una y otra. La abundancia de textos permite al dibujante omitir la representación de escenas, ya que la información visual que éstas tendrían que aportar es proporcionada por los elementos verbales. En la mayoría de los casos, esta circunstancia afecta al ritmo de lectura, pues una narración eminentemente gráfica impone un ritmo más rápido que una en la que sobreabundan los textos escritos.

La viñeta, además, da constancia de un espacio, un escenario en el que se desarrolla parte de la acción. En la construcción de este espacio intervienen dos factores: uno es el tamaño y formato que adquiere la viñeta y el otro la escala en la que se representan los personajes. La posibilidad de variar el tamaño de la viñeta es una característica peculiar del lenguaje del cómic, a diferencia de lo que ocurre en otros lenguajes visuales, como el cine o la fotografía. Ello es consecuencia de la potencia creativa que el lenguaje gráfico ofrece al autor: la viñeta puede ocupar la mayor parte del espacio de la página, convirtiéndose en una macroviñeta que permite representar un gran escenario repleto de personajes, o adquirir distintos formatos

con diversas formas geométricas. Incluso, la libertad de ejecución de la que dispone el dibujante, le permite crear, en un solo espacio fraccionado, varios escenarios que ocupan una sola página. Las posibilidades de efectuar un modelo u otro de *puesta en página* dependen de la creatividad del dibujante y de su estilo narrativo.



Por otro lado, en la construcción del espacio también influye la escala que utiliza el dibujante para representar las figuras que aparecen en el interior de la viñeta. En este aspecto, las convenciones utilizadas para la construcción del encuadre son comunes a las que se usan en el cine o la fotografía. Los planos más comunes son: los largos, que permiten mostrar a los personajes en un gran escenario o paisaje predominando éste sobre los personajes (gran plano general y plano general); el plano entero en el que aparece la figura completa del personaje dominando sobre el escenario; los planos medios que cortan la figura por la mitad; y, los primeros planos en los que una parte reducida de la figura ocupa el espacio de la viñeta.

## 5. LA CREACIÓN DEL ESPACIO EN LA HISTORIETA

Hemos visto que la historieta se compone de una serie secuenciada de viñetas que representan diferentes escenarios, estando articuladas a través de la operación de montaje para construir un eje temporal sobre el que discurre la narración. Cada una de las viñetas representa un espacio y tiempo significativos de la narración, los cuales permiten la elipsis de otros momentos que, no estando mostrados, son activados en la operación de lectura. En este sentido, el lenguaje del cómic mantiene cierto paralelismo con el discurso cinematográfico. La viñeta puede ser considerada, pues, como un plano cinematográfico o como una secuencia, entendida ésta como unidad de acción dramática. La dimensión icónica de la viñeta es la que fundamentalmente se encarga de la construcción del espacio y en ella podemos encontrar, a

efectos analíticos, las figuras —personajes y objetos— y el fondo o escenario sobre el que se desarrolla la acción.

La construcción de este espacio, por parte de los escolares, está vinculada al desarrollo de la capacidad gráfica. Así, la composición de los aspectos icónicos de la viñeta va a presentar diferentes características dependiendo de la edad del niño. Para comprender todo ello nos detendremos en el análisis de alguno de los aspectos influyentes en el dibujo de la viñeta a los que debemos prestar mayor atención, como son el trazado de la figura humana y la construcción del espacio.

Habitualmente, los escolares empiezan a realizar historietas en el primer curso de la escuela Primaria, con seis o siete años. En ese momento, podemos decir que están a punto de iniciar la etapa esquemática (Sáinz, 2003), que dura hasta los nueve años. Durante este período<sup>2</sup>, la ejecución que hacen de la figura humana se caracteriza, sobre todo, por la adecuación a un esquema que podemos entender como el “concepto al cual ha llegado un niño respecto de un objeto, y que repite continuamente mientras no haya alguna experiencia intencional que influya sobre él para que lo cambie” (Lowenfeld y Brittain, 1972: 171). La representación de la figura humana se caracteriza, a grandes rasgos, por haber superado el modelo *aditivo* de dibujo para realizarlo *por contorno*, lo cual nos indica la evolución de su manera de pensar y comprender la realidad. Los dibujos que realiza, sin embargo, son mucho más simples que el conocimiento que tiene del propio cuerpo. Podemos observar, además, que aparecen detalles que diferencian los caracteres de género, al tiempo que la proporcionalidad de las figuras demuestra un progreso en las habilidades gráfico-perceptivas respecto a producciones anteriores.

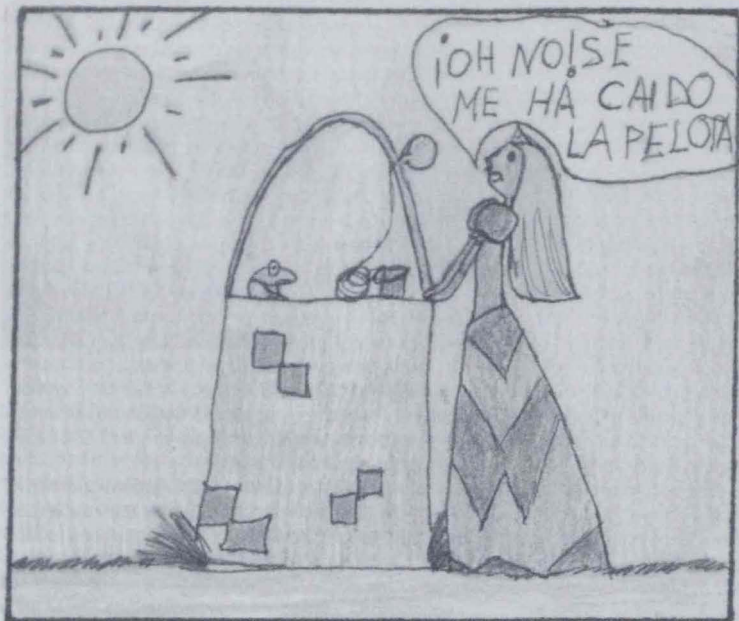
En cuanto a la escala que utiliza para dibujar la figura, hay una perseverancia del plano entero, que permite apreciar la totalidad de la misma. En las viñetas, la relación de las figuras con el fondo es circunstancial; en algunos casos aparecen fondos con detalles, pero siempre y cuando los objetos plasmados mantengan relación con las figuras dibujadas en función de la trama narrativa que esté desarrollando. No es de extrañar, pues, que nos encontremos viñetas en las que omite el escenario, o que se aprecia una gran escasez de detalles en el mismo; en estos casos, podemos interpretar que la atención del niño ha estado centrada en la consecución de una adecuada secuenciación del argumento, prestando por ellomenor atención a la ejecución de la escena.

Hacia los nueve años, el niño está en la etapa del comienzo del realismo que durará aproximadamente hasta los doce, coincidiendo con una importante evolución del grafismo. Ésta se caracteriza por una progresiva preocupación en el cuidado de las formas y de las proporciones. Este afán de perfeccionismo, de identificación con los modelos de la realidad, lleva aparejada una creciente actitud crítica hacia

<sup>2</sup> El estudio de las características del lenguaje gráfico en los escolares, especialmente como dibujan la figura humana, plasman el espacio o utilizan el color, se puede profundizar en los trabajos realizados por autores como Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (1972); Sáinz, A. (2003); Wallon, P., Cambier A. y Engelhart, D. (1992).



sus producciones. La característica más destacada en la plasmación de la figura es la progresiva búsqueda de unas proporciones que se asemejan, cada vez más, al modelo real, aunque todo ello se conseguirá en la etapa posterior.



Los rasgos más destacables de este periodo son:

a) *La búsqueda de la proporcionalidad.* Hay una tendencia por abandonar la desproporción propia de las representaciones de la etapa esquemática para acercarse a los modelos de representación más naturalista, lo que supone abandonar el recurso a la exageración para ser sustituido por una mejor ejecución de los detalles, resultando un dibujo más elaborado.

b) *La pervivencia del cromatismo plano.* En esta etapa el coloreado se caracteriza por el uso de colores planos. La utilización de gamas cromáticas para dibujar los efectos de la luz sobre los objetos no aparece de manera natural. Se inicia un cierto tanteo en la exploración de la luz y, en algunos dibujos, aparecen insinuaciones de sombras.

c) *La ampliación del movimiento y la gestualidad.* Este aspecto supone incorporar la realización de la figura buscando no sólo la frontalidad, característica de la

etapa anterior. Las representaciones de perfil hacen su aparición, junto con la búsqueda de ejecución de nuevas posturas que permitan representar a los personajes en diferentes actitudes y situaciones. Se enriquece la gestualidad corporal, destacando los hallazgos que permiten dibujar las articulaciones dobladas y, en el caso del rostro, la incorporación de un gestuario simple en el que se pueden apreciar los detalles anatómicos, sobre todo de los ojos y de la boca.

d) *La ampliación de temáticas.* Se manifiesta en la inclusión de diferentes temáticas relacionadas con aspectos que pertenecen a su universo social y emocional. Abundan los dibujos de escenas sobre juegos y actividades lúdicas, paisajes, escenificaciones de eventos en los que participan, etc.

e) *Aproximación visual.* Con relación al formato, se intentan incorporar otras escalas más cercanas en el dibujo y, aunque se mantiene la predominancia de los planos largos (gran plano general y plano general), se inicia un proceso de acercamiento de las figuras hacia planos intermedios, como el plano entero o el plano americano, con el fin de hacer más patentes los detalles. La fragmentación de la figura con planos medios o primeros planos no es habitual, aunque hay alumnos, familiarizados con el cómic, que incorporan este tipo de planos en sus producciones.

Con respecto a la construcción del espacio, la evolución está determinada por las etapas a las que hemos aludido anteriormente. Durante los siete, ocho y nueve años se producen cambios en el modo de percibir el espacio y de conceptualizarlo: el niño descubre que entre los objetos que componen el espacio percibido se establece una serie de relaciones y, en sus dibujos, intenta plasmar sus concepciones de las relaciones espaciales, aunque las soluciones que da son básicamente individuales y creativas debido, sobre todo, a la dificultad de construir la tridimensionalidad. Pero esta preocupación por la representación del espacio redundará en una mayor preocupación en la composición y se cuida en mayor medida la relación de las figuras con el escenario. Las figuras y los objetos se distribuyen, pues, de forma más equilibrada en la escena, tomando como referencia la línea de suelo y la progresiva aparición del horizonte.

En este momento, los tipos de planos utilizados en el encuadre, salvo raras excepciones, son planos largos —el *gran plano general*, el *plano general* o el *plano entero*—. La angulación, o punto de vista que asume el observador de la escena, es el denominado *normal* o *medio*, que presupone la mirada desde la altura de los ojos, por lo que las figuras aparecen representadas frontalmente. En algunas ocasiones, los niños que tienen un importante desarrollo de su evolución gráfica utilizan la angulación de *picado*, punto de vista que supone la observación de la escena desde arriba.

La profundidad es el gran reto para la representación del espacio, pues supone dar constancia de las tres dimensiones del espacio real en la bidimensionalidad del soporte de papel. La perspectiva, en sus diferentes modalidades, es el procedimiento que culturalmente se utiliza para su plasmación, aunque los niños y niñas de diez y doce años raramente dominan los procesos cognitivos y perceptivos que posibilitan



el uso de estos mecanismos grafico-espaciales. Esto no impide que desarrollen una amplia gama de soluciones subjetivas para la representación de la profundidad como paso previo al dominio de la perspectiva. Entre ellas, podemos destacar *la línea de base, el abatimiento, el abatimiento en paralelo, la frontalidad, la transparencia y la unidad espacio-temporal* (Sáinz, 2003:144).

En estas edades se producen los cambios fundamentales en la representación del espacio en relación con la plasmación de la profundidad de la escena, la incorporación de una incipiente perspectiva y en la asimilación de las características del encuadre. El gran hallazgo que se produce en estos años es la plasmación de la profundidad de la escena, para ello el niño acude a una serie de mecanismos gráficos que utiliza sistemáticamente, como son: la disminución del tamaño de las figuras alejadas, la reducción proporcional en la relación persona-objeto, la superposición de los elementos de la escena, la aparición de representaciones parciales, el trazado de líneas en el suelo y los cambios de tonalidades cromáticas (Sáinz 2003:178).

Para plasmar la profundidad que caracteriza la escena, el niño incorpora a las producciones gráficas una observación derivada de la percepción visual: las figuras disminuyen de tamaño en la medida que se alejan del observador, dado que



la relación del tamaño de los objetos está en función de la cercanía o lejanía del espectador, y esta importante observación la incorpora a los dibujos, dejando atrás los mecanismos utilizados durante la etapa esquemática en la que representaban el alejamiento a través de una mayor proximidad con la línea del cielo.

En este deseo de consecución de un mayor parecido con la realidad, hemos de interpretar el progresivo cuidado para establecer unas adecuadas relaciones en las proporciones de los personajes y los objetos, sustituyendo el subjetivismo que dominaba anteriormente estas relaciones por una mayor objetividad en las representaciones, que ganan en realismo. Esta exploración de corte realista, que impregna los avances en la percepción del entorno cercano, induce a incorporar otras dos características en la representación de las figuras y los objetos en el espacio: por un lado, la aceptación de las cualidades del espacio topológico, que influyen en la utilización de las normas del encuadre y propician que determinadas figuras u objetos no se presenten nada más que parcialmente, al quedar parte de ellos *fuera de campo*; y por otro, la ocultación parcial de los objetos por la superposición de otros que ocupan diferentes planos de profundidad en la escena dibujada. Descubrir que un objeto puede cubrir a otro es importante, porque implica reconocer la existencia del mismo. A partir de este hecho, la composición adquiere una mayor complejidad, ya que el niño la realiza conjugando la superposición de figuras con el tamaño relativo de las mismas, y todo ello en relación con la profundidad de la escena.

Todos estos avances en el dominio del lenguaje gráfico favorecen que, en las producciones infantiles, se produzca una mayor complejidad en la elaboración del encuadre de la viñeta, incluyendo, progresivamente, los planos intermedios y los planos cortos junto a los que venía utilizando. Con respecto a la angulación, otro de los elementos del encuadre, predomina la que se corresponde con el punto de vista normal o angulación media, aunque se dan casos en las que aparecen escenas elaboradas utilizando el punto de vista picado, como si la escena fuese vista desde arriba; sin embargo, el contrapicado es difícil de encontrar debido a las dificultades técnicas que presenta.

La composición de las escenas y del estilo gráfico en general cambia de manera radical sobre los doce años, cuando el escolar entra en la denominada *etapa del realismo visual*. En estos años, desarrolla el afán por una ejecución más naturalista de los dibujos, pero también aparece una mayor actitud crítica por la obra realizada, así como un creciente interés por temáticas con una dimensión social. En estas edades es común la tendencia al dibujo de estilo caricaturista, más esquemático y de rápida ejecución y el cómic se presenta como un medio idóneo para conjugar la expresión gráfica y la necesidad de expresar sus opiniones sobre la realidad.

## 6. LA CONSTRUCCIÓN DE LA TEMPORALIDAD NARRATIVA

La construcción de la temporalidad en la historieta depende, por un lado, de la propia dimensión temporal de la viñeta y, por otro, de la operación de montaje.

Ya hemos comentado con anterioridad cómo la viñeta se comporta como unidad mínima de significación del discurso del cómic, incorporando una dimensión temporal sustentada, fundamentalmente, por los textos escritos. Aunque existen recursos gráficos, como las figuras cinéticas, que incorporan una cierta dimensión temporal a la instantaneidad de las figuras dibujadas, son los diferentes tipos de textos los que actúan como vectores organizadores en la secuencia del relato. En principio, porque el proceso de lectura de la viñeta nos obliga a establecer un *tiempo real* de lectura que es el invertido por el lector en realizar este proceso. En este sentido, hay que entender la expresión "la imagen dura (al menos) tanto como las palabras contenidas en ella", (Barbieri 1998:242), que nos remite a la importancia de los textos escritos en la construcción de la temporalidad en el cómic.



Los textos incluidos en una viñeta afectan, desde este punto de vista, al ritmo de la historia, ya que el lector ha de establecer un proceso de reconstrucción de la misma. Esto es algo que podemos observar en los cómics de aventuras, en los que la abundancia o escasez de ellos induce un ritmo de lecturamás o menos lento. A mayor abundancia de textos, más lento es el ritmo narrativo; mientras que con su escasez se propicia un mayor predominio de la dimensión icónica y la narración se hace más visual y, por lo tanto, más ágil. Pero también hemos de tener en cuenta el repertorio de recursos narrativos que se pueden desplegar en una historieta para establecer la estructura temporal del relato.

Los más destacados son los denominados *textos de apoyo*, que forman parte de los elementos léxicos o verbales del código del cómic. Mediante ellos, el narrador establece las marcas temporales que afectan de manera importante a la transición entre las diferentes secuencias que forman la narración. El más utilizado es la *cartela*, un rectángulo que contiene un texto y que se sitúa en la parte superior de la viñeta; el otro se denomina *cartucho* y es un recuadro de texto incluido entre dos viñetas. La virtualidad de este recurso estriba en que, a través del texto, se aporta una gran cantidad de información necesaria para que el lector pueda completar la

información icónica de la viñeta, eliminando la polisemia propia de la imagen (*función de anclaje*) o aportando información complementaria para que el lector pueda construir mentalmente las elipsis lógicas de la narración (*función de relevo*).



Además de los textos de apoyo, existen otros recursos que ayudan a construir la temporalidad del relato, como es el caso de la utilización de determinadas convenciones gráficas: el uso de relojes, letreros o los globos en sus diversas variantes. Quizá, uno de los recursos más llamativos es el *dream-balloon*, globo de pensamiento que traslada la acción a un tiempo pasado o futuro imaginado por el personaje a través de imágenes.<sup>3</sup>

En las historietas elaboradas por los escolares, la mayor o menor complejidad en la construcción de la estructura temporal está determinada por la edad del autor, su dominio de los procedimientos narrativos y las experiencias significativas adqui-

<sup>3</sup> Para una mayor profundización en los elementos que componen el código del cómic disponemos del indispensable trabajo realizado por Gasca, L. y Gubern, R. (1999), *El discurso del cómic*, Madrid, Cátedra.



ridas a partir del contacto con la lectura de los cómics. Por ello, encontramos unas diferencias apreciables entre historietas realizadas por alumnado a lo largo de la enseñanza Primaria y, más aún con el de educación Secundaria. En cualquier caso, resulta determinante el dominio de competencias cognitivas para crear narraciones, como son las relacionadas con la secuencialidad narrativa y la organización coherente de la estructura interna de la narración (presencia de personajes, exposición de las metas y las intenciones que inciden en las acciones que desarrollan, relación con el contexto, etc.)<sup>4</sup>.

En los primeros cursos de Enseñanza Primaria, podemos apreciar que las dificultades para organizar y construir el relato determinan de forma importante el contenido del mismo. La imagen adquiere una mayor importancia que los textos, ya que la prioridad del pequeño se centra en representar una sucesión de momentos claves de la historia, aquellos que para él resultan ser significativos. El primer reto es construir una estructura temporal adecuada, en consonancia con los cánones aprendidos a partir de las historias escuchadas a los adultos o visionadas en los medios de comunicación. En estas historietas, los textos que aparecen tienen la función de plasmar, en un primer momento, una especie de monólogo del autor a través del personaje representado. Más tarde, incorpora los diálogos entre dos personajes, aunque de una manera tan simple que se reduce a la intervención de uno de ellos y a la contestación del que le acompaña.

Hacia los diez años, el niño comienza a realizar la escena con una mayor complejidad y ello se manifiesta en la aparición de la voz del narrador a través de las cartelas. Una adecuada información, sobre la variada funcionalidad de los elementos léxicos y las normas básicas que los rigen, repercute en la riqueza narrativa de la historieta y propicia una mayor calidad de la misma.

La ruptura de la estructura lineal del relato rara vez ocurre por propia iniciativa, siendo en los años de la Educación Secundaria, con alumnado que mantiene una actitud positiva respecto de la expresión gráfica o que es lector habitual de cómics, donde encontramos el uso de recursos narrativos que alteran el montaje lineal. En estos casos, vemos narraciones en las que se incluyen saltos temporales hacia escenas del pasado (*flash back*) o hacia el futuro (*flash forward*).

Como conclusión, podemos avanzar que la elaboración de las historietas aporta un excelente ejercicio para la expresión plástica y la capacidad de narración de los niños y niñas, pues utilizando una maravillosa herramienta como es el dibujo, les permite experimentar con códigos diversos, como son el icónico, que rige las imágenes, y el léxico, que organiza los textos escritos. Ahora bien, este ejercicio necesita de un adecuado tratamiento metodológico que respete los procesos de desarrollo psicológico y, a la vez, posibilite la incorporación de experiencias comuni-

<sup>4</sup> La importancia de la narración y la relación de esta con los procesos cognitivos es desarrollada por J. Bruner (2004, 2006) desde la perspectiva del pensamiento narrativo (Smorti, 2003) y desde la psicología cultural Cubero, M. y Ramírez, J. D. (comp.) (2005), con importantes aportaciones a tener en cuenta en los contextos escolares.



cativas adecuadas y significativas para el niño o adolescente. En todo este proceso, la asimilación de estrategias cognitivas para la construcción de los ejes temporal y espacial de la narración se configura como uno de los elementos fundamentales.

## 7. LA IMPORTANCIA DE LOS LENGUAJES INTEGRADOS EN LOS NUEVOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN

El vertiginoso desarrollo de las telecomunicaciones y de la informática en las últimas décadas está haciendo realidad la tesis de la *aldea global* de Marshall McLuhan (1990). La confluencia de los diferentes medios y lenguajes podemos interpretarla como el estadio final de un proceso que se inició con el desarrollo de los medios de comunicación a finales del siglo XIX. A la era de la televisión le ha sucedido la era de internet y la de la telefonía móvil, y este proceso está contribuyendo a que lenguajes diversos se integren y converjan en un nuevo modelo de texto: *el multimedia*.

En la actualidad, los jóvenes, que son el grupo social más predispuesto a la utilización de las tecnologías de la información y comunicación, reciben a través de la *web* o de las pantallas de los teléfonos móviles una gran cantidad de documentos multimedia en los que se integran imágenes fijas, en movimiento, documentos sonoros y escritos. Este cambio tecnológico, cultural y social, que se inició en las últimas décadas del siglo XX, es conocido como la revolución *informacional*, caracterizada según Castells (1997:47) como "una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas". Si todo cambio social importante exige de una adecuación de los conocimientos básicos que necesita el ciudadano para conseguir las competencias necesarias para poder intervenir en la vida social, política y cultural, la revolución *informacional* hace indispensable un nuevo modelo de alfabetización, ya que en la sociedad actual los cambios afectan fundamentalmente a las herramientas necesarias para la adquisición de los contenidos, es decir a los lenguajes.

La *alfabetización múltiple* o *total* supone el desarrollo de estrategias que engloben los diferentes tipos de alfabetizaciones necesarias para la adecuada apropiación de los diversos códigos y textos que están presentes en nuestra sociedad, tales como son la *alfabetización comunicacional* o la *alfabetización para los medios*. "La alfabetización múltiple [...] será aquella que capacite a las personas para utilizar los procedimientos adecuados para enfrentarse críticamente a distintos tipos de texto, (diferentes en cuanto a su función y su sistema de representación simbólica), y para valorar lo que sucede en el mundo y mejorarlo en la medida de sus posibilidades". (Gutiérrez Martín, A. 2003:57).

Desde el punto de vista educativo es necesario afrontar con urgencia un cambio del enfoque de los procesos de alfabetización en la educación obligatoria, sobre todo porque el modelo de alfabetización tradicional ha sufrido, a partir de los avances tecnológicos, sociales y culturales, importantes modificaciones, que Wells (1990:12-15) concreta principalmente en cuatro.

La primera transformación está relacionada con la gran diversidad de textos y la gran variedad de funciones y propósitos con que nos encontramos en la sociedad actual, ya que "diferentes propósitos dan lugar a diferentes tipos de textos, que requieren cada uno un modo diferente de comprensión. Por consiguiente, estar



alfabetizado significa tener un repertorio de procedimientos y la habilidad para seleccionar el adecuado cuando nos confrontamos con distintos tipos de textos y la intención de realizar dicha confrontación".

La segunda transformación sufrida se vincula con el reconocimiento de la estrecha relación existente entre *alfabetización* y *pensamiento*. Olson (1998: 277) señala que "la alfabetización contribuye al pensamiento en la medida en que convierte a los propios pensamientos en objetos dignos de análisis". La alfabetización se convierte, pues, en una poderosa herramienta de interpretación y análisis de los textos que favorece el pensamiento crítico y nos permite entender y actuar en el mundo. En este sentido, concuerda con la concepción desarrollada por Paulo Freire, defensor de que la relación entre alfabetización y pensamiento crítico es indispensable para intervenir en la realidad con un afán transformador.

La tercera, que determina el momento actual de los productos de los medios de comunicación, se refiere "al reconocimiento del parecido esencial entre la escritura y otras formas de representación simbólica de los *mas media* tales como el *software* del computador y la televisión, en lugar de tinta y papel" (Wells, 1990). Los procesos de creación de textos utilizando diversos códigos —icónicos, sonoros, léxicos o gráficos—, así como la diversa funcionalidad que los mismos adquieren en los medios de comunicación (pensemos en las diferencias de los producidos por la publicidad televisiva, los informativos de la radio, o la ficción de los videojuegos, películas o cómics), son comparables a los desarrollados a través de la escritura, por ejemplo, en los textos literarios, informativos o expositivos, pero variando los códigos utilizados para la simbolización.

La cuarta transformación consiste en considerar la naturaleza social y colaborativa de la lectoescritura, enfoque que entronca directamente con las aportaciones de Vygotski y la psicología cultural. Los textos están producidos en un contexto cultural que determina, de forma importante, tanto las reglas de producción como las de interpretación de sus significados; el acto de la producción e interpretación deja de entenderse, pues, como un proceso individual de mediación interpersonal para adquirir la dimensión social que proporciona la cultura, ya que la persona actúa en relación con otras en un contexto determinado, y lo puede hacer al haberse desarrollado en la cultura.

Desde la perspectiva escolar, el trabajo con textos, como las historietas, construidas utilizando lenguajes que integran imágenes y palabras, adquiere un enorme valor.

Por un lado, como hemos venido defendiendo, el lenguaje gráfico es parte esencial de la personalidad del niño desde los primeros años, siendo un instrumento con un enorme valor expresivo sólo comparable al juego. Este lenguaje se mantiene a lo largo de la infancia como un poderoso elemento mediante el cual interpreta el mundo que le rodea y su propio mundo interior. El lenguaje gráfico va evolucionando a lo largo de los años, siendo utilizado a menudo para representar y representarse ante los demás. Así mismo, es un lenguaje fácilmente interpretable por el escolar, capaz de reconocer e identificar en los dibujos significados y connotaciones con más facilidad que en otros mensajes elaborados con otros códigos.

Por otro lado, la aparición de la escritura, en los primeros años de escolaridad, trae consigo la incorporación de un nuevo lenguaje sobre el que se centran la mayor parte de los esfuerzos alfabetizadores de la Escuela. Pero, el ejercicio de integración de unos y otros lenguajes aporta una nueva dimensión, muy importante desde el punto de vista de la alfabetización múltiple.



Tanto en la lectura, como en el de la creación de historietas, los niños y las niñas pueden ir aprendiendo procesos necesarios para comprender diferentes claves interpretativas de las imágenes, de los textos y de las convenciones que rigen la sintaxis sobre la que se construyen los relatos con el cómic. Poco a poco, de manera progresiva, podrán ir aprendiendo a discriminar una variada simbología, diferentes modelos narrativos y corrientes estéticas en las que la imagen participa formando parte del mensaje. En la misma medida, podrán ir ejercitándose como creadores de historietas en las que imagen y palabra han de estar combinadas, siguiendo una serie de convenciones gramaticales, para conseguir expresar con eficacia comunicativa textos, en los que se narran historias de carácter literario, histórico o de crítica social. En definitiva, nos encontramos con un rico y necesario campo de investigación y actuación didáctica en el que el profesorado ha de seguir profundizando.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEVEDO, J. (1984): *Para hacer historietas*. Madrid, Popular.
- APARICI, R. (1992): *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid, De la Torre/Consejería de Educación y Cultura.
- BARBIERI, D. (1998): *Los lenguajes del cómic*. Barcelona, Paidós.
- BRUNER, J. S. (2004): *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa.
- BRUNER, J. S. (2006): *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- CASTELLS, M. (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura I. La sociedad en Red*. Madrid, Alianza.
- CUBERO, M. y RAMÍREZ GARRIDO, J. D. (comp.) (2005): *Vygotski en la psicología contemporánea: cultura, mente y contexto*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GASCA, L. y GUBERN, R. (1999): *El discurso del cómic*. Madrid, Cátedra.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2003): *Alfabetización digital*. Barcelona, Gedisa.
- GUBERN, R. (1972): *El lenguaje de los cómics*. Barcelona, Península.
- LOWENFELD, V. y BRITAIN, W. L. (1972): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.
- LUQUET, G. H. (1978): *El dibujo infantil*. Barcelona, Médica y Técnica.
- MATTHEWS, J. (2002): *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona, Paidós.
- MCLUHAN, M. y POWERS, B. (1990): *La aldea global*. Barcelona, Gedisa.
- OLSON, D. R. (1998): *El mundo sobre el papel*. Barcelona, Gedisa.
- PIAGET J., e INHELDER, B. (1975): *Psicología del niño*. Madrid, Morata.



- SÁINZ, A. (2003): *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid, Eneida.
- SMORTI, A. (2001): *El pensamiento narrativo*. Sevilla, Megablum.
- VILLAFANE, J. y MINGUEZ, N. (2000): *Principios de teoría general de la imagen*. Madrid, Pirámide.
- VYGOTSKI, L. S. (1982): *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal.
- VYGOTSKI, L. S. (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós.
- VYGOTSKI, L. S. (2000): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- WIDLÖCHER, D. (1978): *Los dibujos de los niños. Bases para una interpretación psicológica*. Barcelona, Herder.
- WALLON Ph., CAMBIER A. y ENGELHART, D. (1992): *El dibujo del niño*. Madrid, Siglo XXI.
- WELLS, G. : "Condiciones para una alfabetización total" en *Cuadernos de Pedagogía 31 años contigo* [CDROM], Barcelona, Praxis, Marzo 1990, nº 179.
- WELLS, G. (2003): *Acción, conversación y texto: aprendizaje y enseñanza a través de la investigación*. Sevilla, MCEP.